

Rora, Constanze

## **Musikunterricht in der Grundschule aus der Perspektive Musisch-Ästhetischer Erziehung**

Vogt, Jürgen [Hrsg.]: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 50-62. -  
(*Musikpädagogische Forschung*; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Rora, Constanze: Musikunterricht in der Grundschule aus der Perspektive Musisch-Ästhetischer Erziehung - In: Vogt, Jürgen [Hrsg.]: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 50-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97036 - DOI: 10.25656/01:9703

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97036>

<https://doi.org/10.25656/01:9703>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Jürgen Vogt  
(Hrsg.)**

# **Musiklernen im Vor- und Grundschulalter**



**Themenstellung:** Die Bedeutung des Vor- und Grundschulalters für ein gelingendes Lernen von Musik ist ebenso unumstritten wie ungeklärt. Die Grundschule, verstanden als „Haus des Lernens“, ist dabei durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet, die für das Musikklernen bestimmend sind.

- Die Grundschule ist die *erste* Schule.
- Die Grundschule ist die Schule *aller*.
- Die Grundschule ist die *grundlegende* Schule.
- Die Grundschule ist die einzig *notwendige* Schule.

Der musikpädagogischen Forschung stellen sich in diesem Kontext eine ganze Reihe von Aufgaben, die historische Aspekte und institutionelle Bedingungen des Musikklernens ebenso aufgreifen wie Fragen nach veränderten Kindheiten, einer vorfachlichen musisch-ästhetischen Erziehung, der musikalischen Ausbildung von GrundschullehrerInnen, den Möglichkeiten institutionenübergreifender Kooperation u.v.a. mehr.

Der vorliegende Band dokumentiert Referate, die auf der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) vom 8. bis 10. Oktober 2004 gehalten wurden. Er enthält Beiträge von Jürgen Vogt, Maria Fölling-Albers, Gundel Mattenklott, Constanze Rora, Hermann J. Kaiser, Gabriele Schellberg, Magnus Gaul, Ulrike Schwanse, Constanze Wimmer, Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch, Antje Bersch-Burauel, Andreas Becker und Martin Weber.

**Der Herausgeber:** Jürgen Vogt; Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Musikpädagogik an der Universität Hamburg; Herausgeber des Online-Journals „Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik“; Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogische Bildungs- und Erziehungsphilosophie.

# Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 26

**Jürgen Vogt  
(Hrsg.)**

# **Musiklernen im Vor- und Grundschulalter**



## **Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89924-145-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2005

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,  
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikroc card,  
Offset und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

## INHALT

<i>Jürgen Vogt</i> Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss	7
<b>1. Beiträge zur Tagungsthematik</b>	
<i>Maria Fölling-Albers</i> Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheiten unter generationaler und (grundschul-) pädagogischer Perspektive	17
<i>Gundel Mattenklott</i> Ästhetische Bildung im Zeitalter der <i>Verfransung</i> der Künste. Ein Modell für die Primarstufe	37
<i>Constanze Rora</i> Musikunterricht in der Grundschule aus der Perspektive Musisch-Ästhetischer Erziehung	50
<i>Hermann J. Kaiser</i> Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens	63
<i>Gabriele Schellberg</i> Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer	78
<i>Magnus Gaul</i> „Jeder Volksschullehrer ein Elementarmusikerzieher ...“ Über die Anfänge erweiterten Musikunterrichts an bayerischen Grundschulen	94
<i>Ulrike Schwanse</i> Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen	106
<i>Constanze Wimmer</i> „Ich habe heute Nacht ein bißchen davon geträumt!“ – Wie lernen Kinder in Familienkonzerten?	115



## **2. Freie Forschungsbeiträge**

*Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch*

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen  
im Umgang mit Neuen Medien.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld  
von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]mus-Projekts) 129

*Antje Bersch-Burauel*

Das Musiktagebuch in der Rezeptionsforschung 147

*Andreas Becker*

Albert Greiner und die Augsburger Singschule 160

*Martin Weber*

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der  
bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973 172



## Musikunterricht in der Grundschule aus dem Blickwinkel Musisch-Ästhetischer Erziehung

Das Fachgebiet der Musisch-Ästhetischen Erziehung (abgekürzt MÄERZ) ist an der Universität der Künste Berlin angesiedelt und hat die Aufgabe, didaktische Grundlagen für den Bereich ästhetischen Lernens im vorfachlichen Unterricht zu erarbeiten und zu lehren. Es gehört zu den grundschulpädagogischen Studienanteilen des Lehramtsstudiums und wird von Lehramtsstudenten mit einem oder zwei wissenschaftlichen Fächern und von Musik- und Kunst-Lehramtsstudenten studiert. Diese äußeren Bedingungen zeigen schon, dass es nicht um ein ‚kleines‘ Musik- und Kunststudium gehen kann, denn als solches hätte es den Musik- und Kunststudenten nichts zu bieten. Für diese bedeutet das Studium MÄERZ sich mit den Aspekten eines generalisierenden Unterrichts auseinanderzusetzen, um diese später in den musikalischen Fachunterricht einzubringen.

Die Vorzüge eines interdisziplinären Musikunterrichts, der insbesondere Aspekte der Bildenden Kunst einbegreift, sind vielfach dargestellt worden. Sie lassen sich in Beziehung setzen zu den Vorzügen, die fächerübergreifenden Ansätzen auch in anderen Fächern zuerkannt werden. Ein gewichtiges wiederkehrendes Argument ist dabei die Nähe zu der Fragehaltung von Grundschulern, die sich auch nicht an Fächergrenzen hält. Fächerübergreifende Elementarerziehung „wendet sich dem zu, was die Kinder mitbringen, wenn sie in die Schule kommen: ihrem ‚ungefächerten‘ leiblich-sinnlichen Vermögen“ (Bräuer 1989, 46). In den künstlerischen Fächern haben fächerübergreifende Bemühungen darüberhinaus das Argument einer *wechselseitigen Erhellung der Künste*<sup>1</sup> auf ihrer Seite. Dieses bezieht sich einerseits auf den Erkenntnisgewinn durch stilvergleichende Betrachtungen, andererseits auf das darin enthaltene Anregungspotential zu subjektiven ästhetischen Erfahrungen<sup>2</sup>. Ursula Brandstätter beispielsweise verbindet mit dem gegenseitigen In-Beziehung-Setzen von Bild und Musik das Ziel, zu einem *neuen* Sehen bzw. *neuem* Hören anzuregen (Brandstätter 2001).

Mit Brandstätter lässt sich allerdings feststellen, dass die Bezugnahme zwischen den Künsten stärker vom Musikunterricht aus als vom Kunstunterricht betrieben wird. Dies zeigt, dass das Verhältnis zwischen den Fächern Musik und Kunst

---

<sup>1</sup> Dieses Schlagwort ist der Titel einer Veröffentlichung von Oskar Walzel: *Wechselseitige Erhellung der Künste*. Ein Beitrag zur Würdigung kunstgeschichtlicher Begriffe, Berlin 1917.

<sup>2</sup> Vgl. dazu die Beiträge in dem Band von Hans-Jürgen Feurich (Hrsg.): *Stilparallelen der Künste im Musikunterricht*, Regensburg 1988.

nicht einfach symmetrisch ist, sondern dass die Bezugnahme zwischen ihnen jeweils spezifischen fachlichen und pädagogischen Bedingungen folgt. Der je eigene Blickwinkel eines Faches und einer Kunstdisziplin führt dazu, dass auch die Konzeptionen und Modelle Ästhetischer Erziehung i.A. unter dem Vorzeichen *eines* künstlerischen Faches, meist der Bildenden Kunst, stehen.

Ausnahmen bilden die grundschulpädagogischen Konzeptionen zur Musisch-Ästhetischen Erziehung, die wie das Berliner Modell Musik und Bildende Kunst gleichermaßen und darüberhinaus auch andere Kunstformen wie Literatur, Theater, Hörspiel, Film, Tanz etc. einbeziehen. Das Berliner Modell der Musisch-Ästhetischen Erziehung geht über einen Brückenschlag zwischen den Fächern Musik und Bildende Kunst hinaus und versteht sich als ein Vorschlag zu einem generalisierenden fächerverbindenden ästhetischen Unterricht. Dementsprechend betreffen Gundel Mattenklotts curriculare Vorschläge (Mattenklott 1998) nicht nur den Musik- und Kunstunterricht in der Primarstufe, sondern den vorfachlichen Unterricht, d.h. den ungefächerten Elementarunterricht insgesamt, den die Musisch-Ästhetische Erziehung als Unterrichtsprinzip durchzieht. Die Vorzüge und die Notwendigkeit musikalischen Fachunterrichts brauchen an dieser Stelle nicht betont zu werden. Im Folgenden geht es vielmehr darum zu zeigen, inwiefern die in der Musisch-Ästhetische Erziehung thematisierten generalisierenden und fächerübergreifenden Aspekte den musikalischen Fachunterricht an der Grundschule bereichern können und welche Perspektiven sie eröffnen. Ausgehend von dem Modell, das Gundel Mattenklott für Berlin entworfen hat, wird hier besonders auf zwei Bereiche Bezug genommen: auf die *entwicklungspsychologischen und anthropologischen Grundlagen* des Musikunterrichts und auf Überlegungen zur *Öffnung des Unterrichts*.

## **1. Entwicklungspsychologische und anthropologische Grundlagen**

Anders als die gegenwärtige Musikpädagogik, für die das Interesse an der Entwicklung genuin musikalischer Fähigkeiten im Vordergrund steht, fragt die Musisch-Ästhetische Erziehung nach dem allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder, um daraus Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung abzuleiten. Dabei beschränkt sich der Bereich des Beobachteten nicht auf die gängigen Theorien zur kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung, sondern es besteht der Anspruch, der Besonderheit des ästhetischen Erfahrungsbereiches gerecht zu werden. Hier lässt sich kaum von ‚gängigen‘ Theorien sprechen, vielmehr gilt es, auf die in diesem Zusammenhang aufgeworfenen Fragen hin, entwicklungspsychologische Modelle neu zu befragen und unkonventionelle Ansätze zu entde-

cken<sup>3</sup>. Fragen, die hier hinein spielen, betreffen die Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, die Symbolisierungsfähigkeit, den kindlichen Umgang mit Dingen, das kindliche Spiel.

Leitend ist dabei die Auffassung, dass sich die sinnliche Wahrnehmung erst allmählich, ausgehend von einem Wahrnehmungsganzen, in die einzelnen Sinnesbereiche ausdifferenziert. Dies ist ein Vorgang, bei dem einerseits die sprachliche Reflexion eine wesentliche Rolle spielt, und der andererseits die Sprachentwicklung entscheidend vorantreibt. Im Zentrum der Erläuterung dieser gegenseitigen Bedingtheit von Sprache und Wahrnehmung steht der Leibbegriff. Maurice Merleau-Ponty bezeichnet den Leib als Apriori unserer Wahrnehmung. Der Leib ist die Einheit, aus der heraus sich mithilfe der Sprache die einzelnen Sinnesbereiche differenzieren. „Tatsächlich bedient sich das Kind seines Leibes als einer Totalität, und es trifft keine Unterscheidung zwischen dem, was z.B. durch das Auge oder das Ohr gegeben ist. Es gibt keine Vielzahl disparater Empfindungen“ (Merleau-Ponty 1994, 184). In den Leib schreiben sich bereits Erfahrungen ein, wenn dem Kind noch nicht die Sprache zur Verfügung steht.

Während in der kognitiven Entwicklung - die von Piaget in den Mittelpunkt gerückt wurde - eine Entwicklungsbewegung hin zu immer größerer Abstraktion erfolgt, mit der das Verständnis unanschaulicher begrifflicher Systeme wächst, verlangt die Entfaltung der ästhetischen Fähigkeiten eine Hinwendung zu der leiblichen Ebene von Erfahrungen. Aufgabenstellungen des Musikunterrichts, bei denen es um die Transformation musikalischer Eindrücke in Bewegungsgesten geht, haben hierin ihre Begründung. Auf dem Weg zu einem elementaren Verständnis von Musik darf diese Ebene leiblicher Bezugnahme, d.h. die Anknüpfung an die Totalität der leiblichen Empfindung, die im ersten Schritt des Empfindens keine Untergliederung in einzelne Sinneseindrücke vornimmt, nicht fehlen.

Ein zentrales Aufgabenfeld des elementaren Musikunterrichts ist aus dieser Perspektive die Inszenierung von Wahrnehmungssituationen. Die genannte Aufgabe, Musik in Bewegung zu übertragen, gehört in diesen Bereich hinein. Ob sie sich in einer Bewegungsgeste äußert, oder in einer Zeichnung, einem Tastbild, einer Spielszene oder einer sprachlichen Metapher, bleibt dabei den jeweils geltenden situativen Bedingungen überlassen. Bei allen Wahrnehmungssituationen ist die

---

<sup>3</sup> Als ein unkonventioneller Ansatz kann zum Beispiel die Untersuchung Jürgen Seewalds gelten, in der er systematische Ansätze zur Leiblichkeit und symbolischen Entwicklung mit einer genetischen Darstellung der kindlichen Entwicklung verbindet (vgl. Jürgen Seewald: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung, München 1992).



Bereitschaft verlangt, sich dem *Wie* des Verspürens eher zuzuwenden als dem *Was* des Gegenstandes oder Ereignisses.

Die Transformation eines musikalischen Eindrucks soll sich an der Qualität der Musik, und nicht an einem gestellten Thema oder dem Titel orientieren. Sie ist als eine leibliche Annäherung, als eine Hereinnahme des Gehörten in den eigenen Erfahrungshorizont aufzufassen<sup>4</sup>. Eine musikalische Rateaufgabe - um ein anderes Beispiel einer Wahrnehmungssituation zu geben - bei der Klänge einer Klangquelle zugeordnet werden sollen, hat ihren musikalisch-ästhetischen Sinn nicht in der richtigen Zuordnung, sondern darin, dass eine Situation des Lauschens entsteht und inszeniert wird, in der die Qualität des Klangs zu Bewusstsein kommt. Auf die Inszenierung dieser Situation sollte sich der Lehrende konzentrieren - nicht auf die Gestaltung eines Fragebogens, auf dem die Kinder die Aufgabe durch Ankreuzen erledigen.

Die Perspektive des Leibes drückt sich auch darin aus, dass im Umgang mit der eigenen Stimme beim Singen und Sprechen ebenso wie beim Spiel mit Lauten und Stimmgeräuschen die Qualität des Klangs Berücksichtigung findet. Musikalisches Verständnis, die Qualität musikalischer Darbietung, trifft hier mit der Hinwendung der Aufmerksamkeit auf das leibliche Geschehen, auf die Qualität der Klangerzeugung zusammen. Auch hier ist das *Wie* wichtiger als das *Was*: Entgegen der weit verbreiteten Praxis an Grundschulen kommt es unter dem Blickwinkel ästhetischer Erziehung weniger darauf an, *dass* ein Lied X gesungen wird als darauf, *wie* es gesungen wird.

Ihren sprachlichen Ausdruck findet die leibliche Ebene der Wahrnehmung in metaphorischen Wendungen, die Übergänge und Verbindung zwischen den verschiedenen Sinnesbereichen sinnfällig machen. Präzision entsteht dabei nicht durch den Gebrauch abstrakter Begriffe, sondern aus der Deutlichkeit, mit der eine sinnliche Empfindung, ein emotionaler Eindruck ins Bewusstsein gehoben wird. Allein die zeitliche Verschiebung des Spürens und des Beschreibens zeigt, dass Wahrnehmung und Imagination eng zusammengehören<sup>5</sup>. Beispielhaft ist hier ein Unterrichtsprojekt der Kunstpädagogin Maria Peters, bei dem eine der Aufgabenstellung das tastende Betrachten einer Plastik ist. Ein Schüler (Oberstu-

---

<sup>4</sup> Es ist aus dieser Sicht ein Missverständnis, wenn Hartmut Flechsig die gestische Nachahmung des Gehörten als ‚eigentlich entbehrliche Verdoppelung eines ersten Eindruckes‘ bezeichnet. In der Übertragung des musikalischen Eindrucks in das Medium der Bewegung entsteht vielmehr etwas Neues (vgl. Flechsig 2001, 23).

<sup>5</sup> Eindringlich wird von Hans Schneider auf das Voraus- und Nachhören als Bedingung für die Intensität der Klangwahrnehmung und Klangerzeugung hingewiesen (vgl. Schneider 2000, 229 ff.).

fe) schreibt über die Aufgabe, den Wahrnehmungseindruck schriftlich festzuhalten:

„Es ist mir wichtig, daß ich möglichst die Gedanken im Kopf behalte, die ich beim Tasten hatte. Ich habe auch noch den Klang des Materials im Ohr und die Oberflächenbewegungen in den Fingern. Sprache ist dann wie Laut- und ‚Tastmalerei‘: die Wahrnehmung übersetzt sich direkt“ (Peters 1996, 32).

Kinder müssen an den Gebrauch beschreibender Adjektive erst herangeführt werden. Sie neigen dazu, anstelle von Beschreibungen Inhaltliches aufzuzählen.

„Losgelöst von der sprachlichen Erziehung kann man sich deshalb die ästhetische Elementarerziehung gar nicht vorstellen. Eine Wahrnehmungslehre, die geeignet sein soll, nicht-alltägliche Dinge zu erkennen und ungewöhnliche Widerfahrnisse verstehen zu helfen, hat einen ausgeprägten Bedarf nach unverbrauchten Prädikaten“ (Bräuer 1989, 94).

Kindliche Sprachschöpfungen können als solch unverbrauchten Prädikate gelten. Sie werden von Kindern spontan ins Spiel gebracht, an sie kann der Unterricht anknüpfen. Christine Zöckler berichtet von einer kindlichen Sprachschöpfung im Zusammenhang mit einer musikbezogenen Beschreibungsaufgabe, dem Wort ‚durchsichtbar‘, von dem ausgehend die Kinder beginnen über die Sichtbarkeit von Musik nachzudenken (Zöckler 2001, 22).

## 2. Öffnung des Unterrichts<sup>6</sup>

### *Forderung offener Erfahrungsprozesse in der Ästhetischen Erziehung*

Mit dem Begriff der *ästhetischen Erfahrung*, der für alle Ansätze ästhetischer Erziehung wesentlich ist, wird die subjektive Ebene der Begegnung mit Kunst angesprochen. Es wird gefragt, welches Erfahrungspotential Kunstobjekte und ästhetische Produktionsprozesse für die Schüler bereithalten. Zugleich stellt sich die Frage, wie künstlerische Produktionsprozesse in pädagogischen Kontexten organisiert sein müssen, damit sie zu ästhetischer Erfahrung führen können. Eine grundlegende wiederkehrende Forderung ist hier die nach *Offenheit*, d.h. nach einem Verzicht auf reglementierende, Ziel, Material und Arbeitsweise betreffende Vorgaben.

---

<sup>6</sup> Die Öffnung des Unterrichts ist eine Leitidee für die Reformierung des Grundschulunterrichts seit den Siebziger Jahren. Sie setzt auf inhaltlicher, methodischer und institutioneller Ebene an und hat das Ziel, die Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Bildungsprozess zu ermöglichen (vgl. hierzu Ramseger 1992<sup>3</sup>).

Sie steht zum einen im Zusammenhang mit dem Gedanken, dass Ästhetische Bildung nur als Selbstbildung erfolgen kann und daher nur dort erfolgt, wo das sich bildende Individuum Freiräume hat. Zum anderen steht sie im Zusammenhang mit der Überlegung, den pädagogisch angeregten Gestaltungsprozess in seinen äußeren Bedingungen an dem künstlerischen Schaffensprozess auszurichten, um durch die Nähe zur Kunst eine gewisse Garantie dafür zu erhalten, dass Gelegenheit zu 'echter' Kreativität anstelle äußerlicher Imitation gegeben ist. Darüberhinaus bildet *Offenheit* auch eine Gemeinsamkeit zwischen den intendierten Gestaltungsformen von Unterricht und den offenen Formen der Gegenwartskunst.

Gert Selle sieht demzufolge im Zentrum ästhetischer Erziehung das '*Ästhetische Projekt*'. Es versteht Kunst als Entwurf des eigenen Selbst, als ein Weg, die eigene Wirklichkeit zu erfassen, indem sie zum Ausdruck gebracht wird. Der autonome künstlerische Schaffensprozess ist hier das Vorbild pädagogischer Prozesse. Selles Absicht ist, in pädagogischen Kontexten kunstnahe Produktionsprozesse anzuregen.

„Sich auf den Weg der Kunst bewegen und eigene Formen erfinden, die am Ende mehr zurückerstatten als man in sie hineingelegt zu haben glaubt, sich wie eine Künstlerin oder ein Künstler in dieser ahnungsvoll spürenden Suche ernsthaft arbeitend erleben zu dürfen [...], ist eine doppelte Chance und Notwendigkeit. Einmal, um vor dem unsicheren verletzlichen Ich jene Wand der Bilder und Formen des symbolischen Sprechens aufzubauen, die sowohl schützt als auch transparent bleibt. Zum anderen, um die Konfrontation mit der in der Form objektivierten Erfahrung auszuhalten. Was, das soll *ich* gemacht haben? Das Fremde im Eigenen steht plötzlich im Werk gegenüber oder das Eigene darin erscheint fremd und muß erst neu angeeignet werden. Das sind kathartische Momente der Erkenntnisarbeit in Identitätsentwürfen auf Probe, die zunächst im geformten eigenen Werk enden, aber auch weitergeführt werden können“ (Selle 1994, 64).

Offenheit tritt hier in der von Selle skizzierten pädagogischen Arbeit mit einer Gruppe darin in Erscheinung, dass auf verbindliche Zielvorgaben verzichtet wird. Stattdessen wird ein allgemeines Thema vorgeschlagen, in diesem Fall das Thema ‚Zeit‘, zu dem jeder Projektteilnehmer auf seine Weise eine ‚Erfahrungsarbeit‘ beginnt. Die Aufgabe des Projektleiters besteht darin, den Teilnehmern ihre Zeit zu lassen, sie in ihren Ideen zu unterstützen und technisch zu beraten. Der Weg und die Mittel, mit denen die Teilnehmer ihren Ideen nachgehen, sind frei und offen für jede - technische und manuelle - Form medialer Umsetzung und Hilfsmittel.



Der Gedanke, in pädagogischen Kontexten Produktionsprozesse mit offenem Ausgang und unter Verzicht strukturierender Eingriffe von außen anzuregen, findet sich auch in Helga Kämpf-Jansens Modell der *'Ästhetischen Forschung'*. In diesem Konzept wird nicht nur die Grenze zwischen Kunst und empirischer Wirklichkeit überschritten - ein Aspekt, der für das Ästhetische Projekt wichtig ist, weil es dort um die Einbeziehung biographischer Wirklichkeit geht - sondern auch die Grenze zwischen Kunst und Wissenschaft. Am Anfang des ästhetischen Forschungsprozesses steht eine Frage bzw. ein Forschungsgegenstand. In dem Forschungsprozess kann gleichermaßen auf vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Verfahren wie auf künstlerische Strategien zurückgegriffen werden. Dabei wird das Vorhaben gebündelt und zusammengehalten durch die Selbstreflexion des Forschenden. Dieser entwickelt und folgt einem eigenen selbstentwickelten System, einer eigenen Ordnung, in die er seine Erkenntnisse und Entdeckungen eingliedert. „Wesentlicher Bezugspunkt der Reflexionen ist das Tagebuch, in dem alle Stränge zusammenlaufen und neue entworfen werden“ (Kämpf-Jansen 2000, 101). Am Ende der ästhetischen Forschungsprozesse entstehen multimediale Installationen, die auch Klangelemente oder gesprochene Sprache enthalten können.

Wie übrigens auch bei Selles ästhetischem Projekt ist für die am Ende des ästhetischen Forschungsprozesses stehenden Produkte die Kenntnis der Vielfalt künstlerischer Strategien der Gegenwartskunst eine wichtige Voraussetzung.

„Wichtig ist, dass die aktuelle Kunst in hohem Maße rezipiert wurde, um die Vielfalt künstlerischer Strategien und Verfahren heute zu kennen und die ästhetischen Sprachen produktiv zu nutzen. Die eigene künstlerisch-ästhetische Praxis ist dann nicht als Nachvollzug zu verstehen, in dem ein künstlerisches Werk angeeignet wird [...] sondern alles, was je wahrgenommen wurde, bildet ein großes Reservoir ästhetischer Möglichkeiten, aus dem jeweils die ausgewählt, variiert oder modifiziert wird, die den eigenen Intentionen entspricht, bzw. nahekommt“ (Kämpf-Jansen, 100).

Trotzdem bleibt die Durchführung eines ästhetischen Forschungsprodukt nicht Erwachsenen vorbehalten. Gerade zwischen dem „irritierende(n) und unorthodoxe(m) Umgang mit den Alltagsdingen, die zu Objekten der Kunst werden“ (Kämpf-Jansen 2000, 99) und dem kindlichen Umgang mit Dingen, Praktiken, ästhetischem Verhalten lassen sich Analogien feststellen.



## *Offene Erfahrungsprozesse im Musikunterricht?*

Das Bemühen um offene Erfahrungssituationen im Unterricht ist auch für das Schulfach Musik mehrfach artikuliert worden und gehört zu den Prämissen der Schülerorientierung (vgl. Jank u.a. 1986). In neuerer Zeit hat sich Christopher Wallbaum, ausgehend von produktionsorientierten musikpädagogischen Ansätzen, mit der Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen im Musikunterricht auseinandergesetzt (Wallbaum 2000). Die Frage der Offenheit von musikalischen Produktionsprozessen, so zeigt sich, setzt sich aus Einzelfragen zusammen: Ist eine Aufführung geplant, oder geht es vor allem um den Prozess des Explorierens? Woran wird die Qualität des Arbeitsprozesses und des Arbeitsergebnisses gemessen? Gibt es Vorgaben die Arbeitsweise und musikalische Technik betreffend? Sind kunstspartenübergreifende Lösungen angelegt? Sind Zeiten und Räume der musikalischen Arbeit frei wählbar? etc.

Ausgehend von Selles und Kämpf-Jansens Überlegungen ergibt sich noch eine Frage, die im Musikunterricht seltener Berücksichtigung findet: Gibt es Gelegenheit des Alleinseins eines Schülers mit sich und der selbstgestellten musikalischen Aufgabe? An welchen Stellen des Prozesses kommt der Schüler seiner persönlichen Fragestellung, seinem subjektiven Interesse an dem musikalischen Projekt näher<sup>8</sup>?

Die Schwierigkeit der Einbindung offener Erfahrungssituationen und -prozesse in den Schulunterricht liegen auf der Hand. Schulische Zeit- und Raumvorgaben und die Rolle des ‚allwissenden‘ Lehrer stellen bereits mehr als genug Widerstände dar. Im Musikunterricht kommt hinzu, dass aufgrund des akustischen Mediums und der performativen Arbeitsweise eine stärkere Strukturierung von Lehrerseite verlangt ist. Anders als im Kunstunterricht hat nicht jeder Schüler einen räumlich abgegrenzten eigenen Arbeitsplatz mit anregenden Materialien. Der Aufforderungscharakter der musikalischen Materialien ist begrenzt, weil sich die gleichzeitigen musikalischen Aktionen in einem Raum gegenseitig die ‘Luft’ nehmen. Anders als bei der künstlerischen Einzelarbeit birgt auch die musikalische Einzelarbeit - versteht man darunter in diesem Fall das Einüben eines Instrumentalparts - die Gefahr, Fehler hervorzubringen. Während in der künstleri-

---

<sup>8</sup> „Das Alleinsein und der Bezug auf eine Sache, einen Vorgang, eine Ahnung, ein Bild, einen Text bleiben unverzichtbar. [...] Es ist nicht die Gruppen-Umtriebigkeit, der Projektbetrieb, der den kunst- und kulturpädagogischen Intensivierungsfortschritt garantiert, sondern es sind die Nischen, in denen das Subjekt sein Versteckspiel mit sich, mit den anderen und mit uns Pädagogen treiben kann - Freiräume zur individuellen ästhetischen Arbeit in der Abtrennung von der Gruppe, die es dem einzelnen ermöglichen, Selbstentwürfe zu wagen, so daß die dabei entstehende Form das Geheimnis der Ich-Leistung wahrt und zugleich ahnen läßt. Die Gruppe ist dafür nur ein Hintergrund“ (Selle 1994, 59).

schen Einzelarbeit ein Fehler zwar für den Einzelnen frustrierend oder ärgerlich ist, aber für den Rest der Lerngruppe folgenlos bleibt, kann der musikalische Fehler eines Einzelnen das Ergebnis der Gruppe durchaus gefährden.

Positiv gesehen kann sich der Musikunterricht, anders als der Kunstunterricht, über die sozialen Erfahrungen, die er ermöglicht, legitimieren. Gerade in der Grundschule wird nach wie vor die Gruppenaktivität als Hauptfunktion der Beschäftigung mit Musik aufgefasst. Allerdings wird gelegentlich übersehen, dass die Tatsache eines gemeinsam gesungenen Liedes oder eines gemeinsam realisierten Spielsatzes noch kein Garant für eine Situation sozialen Lernens im emphatischen Sinne darstellt. Der Musikunterricht verlässt sich hier in ähnlicher Weise auf scheinbar selbstverständliche Qualitäten, wie es Kämpf-Jansen für den Kunstunterricht feststellt, dessen Praktiken ihrer Einschätzung nach vielerorts über Jahrzehnte die gleichen geblieben sind:

„Die Arbeiten schmücken bzw. schmückten die Wände der Schule, alle gleich groß, fast gleich rot, gleich grün, ähnlich braun und immer gleich formatfüllend. Alle aus der Vorstellung gemalt, ohne Naturerleben und ohne Kunstwahrnehmung, denn in dieser Art von Kunstunterricht geht es nicht um Bäume, Berge oder Fische und dem, was Kinder und Jugendliche gesehen, erlebt und erfahren haben. Es geht auch nicht um Kreativität, einer Fähigkeit, die man fälschlicherweise mit Kunstunterricht synonym setzt, und es geht schon gar nicht um Kunst. Es geht um das Festigen von Wahrnehmungstereotypen, um das Verteilen dekorativer Farben in reduzierten Formalfigurationen, um irgendwie geartete Bildharmonien und Flächengliederungen, um Ordnungen und Geordnetheit, um Überprüfbarkeit und um die Anpassung an eine ästhetische Norm, von der selten jemand zu sagen wüsste, wo sie herkommt und wie sie sich begründet“ (Kämpf-Jansen 2000, 84).

Kämpf-Jansens Kritik lässt sich auf den Missstand gängiger Praxisvorschlägen für den Musikunterricht übertragen, in denen es um die Reproduktion von Unterrichtssituationen nach Erfolgsrezepten geht. Hier wird nicht auf Neugier, Forschergeist und Freude am Experiment spekuliert, sondern auf Bekanntes und Bewährtes: Ein Musikstück wird vorgeschlagen, weil es einen Mitspielsatz dazu gibt, ein Zirkuslied wird empfohlen, weil es an der eigenen Schule gut funktioniert, Spielsätze und Arbeitsblätter werden in großem Maßstab bei Fortbildungen weitergereicht und gelten als Garantien für einen sinnvollen Musikunterricht. Mit Blick auf Praxisvorschläge dieser Art lässt sich auch für den Musikunterricht feststellen: „Die Angst vieler Lehrender vor dem ästhetischen Chaos der Lernenden ist offenbar so groß, dass sie frühzeitig alles ordnen und verordnen, überschaubar und vergleichbar machen“ (Kämpf-Jansen 2000, 84).

## *Offene Formen ästhetischer Produktion im Musikunterricht*

Die Konzeption von Musikunterricht, der künstlerische Produktions- und Erfahrungsprozesse anregen möchte, stellt die Dominanz fertiger Spielsätze, Liedbegleitungen, Mitspielaktionen in Frage und fordert offenere Formen ästhetischer Produktion. Ich möchte im Folgenden auf zwei Leitideen für die Unterrichtsgestaltung hinweisen, die sich im Sinne einer Öffnung des Musikunterrichts auswirken können und die ihren festen Platz im Curriculum der Musisch-Ästhetischen Erziehung haben: das *Spiel* und die *Sprache der Dinge*.

### *Spiel*

Im *Spiel* organisieren Kinder sich selbst, erfüllen eine objektiv vorgegebene Form (Regelspiel) oder erfinden eigene Regeln. Die psychologische Spielforschung geht davon aus, dass im Spiel nicht nur wesentliche soziale Verhaltensweise gelernt werden, sondern dass das kindliche Spiel auch wesentlich zum Individuationsprozess beiträgt. In der Schule schaffen Spielformen einen Freiraum gegenüber der Kontrolle des Lehrers. An die Stelle eines vom Lehrer aus durchstrukturierten Aktionplans treten die Abläufe, Planungsaspekte, Zufälle des Spiels.

Das musikalische Gestaltungsspiel trägt in seiner Produktivität, die sich im Wechsel zwischen der Hingabe an das Material und dem Entwickeln von Gestaltungsideen bewegt, wesentliche Züge des künstlerischen Schaffensprozesses<sup>9</sup>. Zugleich ist es eine Tätigkeitsform, die dem kindlichen Status (Entwicklungsstand, Motivation) entspricht. Die Formen des musikalischen Gestaltungsspiels weisen auf Musikformen mit offenen Werkstrukturen. So lassen sich z.B. die Spielanweisungen der Sammlung „Prose Collection“ (1968-1971) von Christian Wolff als musikalische Gestaltungsspiele betrachten. Auch die Übergänge zwischen den pädagogischen Modellen der musikalischen Gruppenimprovisation und den Improvisationen professioneller Musiker sind fließend. Darüber hinaus enthalten die meisten musikalischen Gestaltungsspiele transformatorische Elemente. Die Übertragung von Worten, Texten, Bildern in Musik ist gefordert, mit Bezügen zwischen Bewegung und Klang wird gespielt etc.

### *Die Sprache der Dinge im Musikunterricht*

Einen ihrer für die Musisch-Ästhetische Erziehung entworfenen Gegenstandsbe-  
reiche widmet Gundel Mattenklott den Dingen. Unter Bezugnahme auf Martinus Langeveld zeigt sie, wie die Dinge zum Handeln auffordern, Spuren vom Alltag vergangener Jahrhunderte tragen, eine eigene Sprache sprechen, als Geschenk

---

<sup>9</sup> Zum Begriff des Musikalischen Gestaltungsspiels vgl. Rora 2001



dienen oder Abfall sein können. Durch ihre Konkretheit fordern die Dinge das Kind „zur Deutung und Sinngebung, zum Handeln, zum gemeinsamen Handeln und zum Eintritt in die Welt der Geschichte und der Zukunft“ heraus (Mattenklott 1998, 154).

Die Aufmerksamkeit des Musikunterrichts gilt i.A. dem Ton mehr als den Dingen. Der Ton aber scheint sich gerade dadurch auszuzeichnen, dass er kein ‘Ding an sich’ ist<sup>10</sup>. Bezeichnenderweise sind aber die grenzüberschreitenden Tendenzen der Gegenwartsmusik durch eine Absage an den Ton als zentrales Material-element und eine Öffnung für das Geräusch gekennzeichnet<sup>11</sup>. Dies veranlasst Adorno dazu, die Verfransungstendenzen der Künste am „Griff der Gebilde nach der außerästhetischen Realität“ (Adorno 1977, 450), an deren ‘Partizipation am Dinghaften’ festzumachen: „Je mehr eine Gattung von dem in sich hineinläßt, was ihr immanentes Kontinuum nicht enthält, desto mehr partizipiert sie am ihr Fremden, Dinghaften, anstatt es nachzuahmen“ (Adorno 1977, 450).

Für den Musikunterricht in der Grundschule, der sich der ‘stummen Sprache der Dinge’ (Mattenklott 1998, 155) öffnet, ergibt sich eine forschende Perspektive auf das Geräusch und auf die geräuscherzeugenden Gegenstände. Diese Perspektive öffnet den Blick in sehr unterschiedliche Richtungen. Auf der einen Seite stehen Alltagsgegenstände und Materialien, mit denen Klänge erzeugt werden können. Wie klingt eine Wassermusik, Musik mit Steinen oder ein Konzert mit Kinderspielzeug? Durch den Bau eigener Klangerzeuger wird mit Klangeigenschaften von Materialien und mit physikalischen Phänomenen experimentiert. Die entstehenden neuen Klangwirklichkeiten werden zu eigenen Musikstücken komponiert. Auf der anderen Seite stehen die Musikinstrumente. Als Dinge betrachtet, laden sie dazu ein, ihre Materialität, Bauweise und ihre Geschichte zu untersuchen. Zu solchen Untersuchungen gehören auch Wege aus dem Schulgebäude hinaus ins Museum, zu einem Instrumentenbauer oder auch in die Kirche, zur Besichtigung der Orgel.

Die Hinwendung zu der Sprache der Dinge führt zur Einbeziehung von Arbeitsverfahren, die dem alltäglichen Umgang mit Dingen entsprechen: das Sammeln, Finden, Suchen und Ordnen. Die Anlässe und Zielsetzungen können vielfältig sein und sich im Zusammenhang mit umfangreicheren thematischen Einheiten ergeben. Die Sammlung von Musik (Liedertexte, Noten, Klangspielzeug, Kasset-

---

<sup>10</sup> Nirgends in der Welt schweift jene eigentümliche Wesenheit umher, die uns als Ton vertraut ist; nur was ihn verursacht, gehört der Außenwelt an; jedermann weiß, daß er kein ‚Ding an sich’ ist, sondern Erscheinungsform, in der wir gewisse Vorgänge aufnehmen“ (Kurth 1931, 1).

<sup>11</sup> Geräusche aber sind anders als Töne unlösbar mit dem geräuscherzeugenden ‚Ding’ verbunden.

ten etc.) aus der eigenen Kleinkindzeit beispielsweise, eröffnet Einblicke in die eigene Biographie. Anhand ausgewählter Fundstücke, für die eine angemessene Form der Präsentation gefunden wird - die Erzählungen der Eltern und eigene Erinnerungen einbezieht - erfahren die Kinder Unterschiede und Gemeinsamkeiten in ihren musikalischen Prägungen und Vorlieben. Sammlungen können sich aber auch auf Musik anderer Länder beziehen: Mit einem Aufnahmegerät ausgestattet, können die Schüler ihnen bekannte Personen aus anderen Ländern darum bitten, ein Lied ihrer Heimat zu singen und etwas über den persönlichen und musikkulturellen Kontext des Liedes zu erzählen. Zentraler Aspekt dieses Verfahrens ist die Gestaltung einer Präsentation der gesammelten Dinge. Sie kann die Form einer Ausstellung, eines selbstgestalteten Hörspiels oder ‚Features‘, eines Konzertes o.ä. haben und erfordert eine weiterführende Beschäftigung mit den Fundstücken.

Dinghafte Qualitäten haben auch die musikalischen Graphiken Earle Browns oder das Buch MONO von Dieter Schnebel. In einer Reihe kurzer Stücke, ‚Music for Piano‘ (1952-1956), zeichnet John Cage die Unebenheiten des Papiers nach und nimmt die entstandenen Punkte als Grundlage seiner Komposition. Damit lässt er die zufällige einmalige Gestalt eines Papierstückes über die Gestalt seiner Musik entscheiden. Der Musikunterricht bezieht Möglichkeiten wie die genannten ein, wenn er Notationsaufgaben stellt, bei denen sich die Aufmerksamkeit von dem logischen Zusammenhang zwischen Zeichen und Bezeichnetem löst und sich der ästhetischen Qualität des Zeichens zuwendet.

Das *Spiel* und die *Sprache der Dinge* als Leitideen für die Anregung musikalischer und musikbezogener Produktionsprozesse, so lässt sich abschließend feststellen, führt zu musikalischen und musikbezogenen Praktiken, die in einem mehr oder weniger losen Zusammenhang mit Verfahren der Musik des 20. Jahrhunderts stehen, und die ausgehend von der generalisierenden Perspektive der Musisch-Ästhetischen Erziehung dem Musikunterricht ein Feld subjektiver ästhetischer Erfahrungen öffnen.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Die Kunst und die Künste, in: Gesammelte Schriften Bd 10. 1, hrsg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 432-453
- Bräuer, Gottfried (1989): Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, in: G. Bräuer, G. Schneider & W. Schulz: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, Tübingen (= DIFF: Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil), S. 31-102
- Brandstätter, Ursula (2001): Musik im Dialog mit bildender Kunst. Praxis und Theorie eines kunstspartenübergreifenden didaktischen Ansatzes, in: Diskussion Musikpädagogik, 10, S. 6-18

- Flehsig, Hartmut (2001): Musik verkörpert sich in Bildern - Bilder werden zur leibhaftigen Musik. Beispiele zum fächerübergreifenden Unterricht (Musik/Deutsch und Musik/Technik), in: Diskussion Musikpädagogik, 10, S. 19-28
- Jank, Werner, Meyer, Hilbert & Ott, Thomas (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zum Konzept offenen Musikunterrichts, in: H.J. Kaiser (Hrsg.): Unterrichtsforschung, Laaber: Laaber-Verlag, S. 87-131
- Kämpf-Jansen, Helga (2000): Ästhetische Forschung. Aspekte eines innovativen Konzeptes ästhetischer Bildung, in: M. Blohm (Hrsg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule, Köln: salon Verlag, S. 79-104
- Kurth, Ernst (1931): Musikpsychologie, Berlin: Georg Olms Verlag
- Mattenklott, Gundel (1998): Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952, München: Wilhelm Fink Verlag
- Peters, Maria (1996): Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp-Maillol-F.E.Walther, München: Wilhelm Fink Verlag
- Ramseger, Jörg (1992<sup>3</sup>): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, München: Juventa
- Rora, Constanze (2001): Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel, Augsburg: Wißner Verlag
- Schneider, Hans (2000): Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik, Saarbrücken: Pfau Verlag
- Selle, Gert (1994): Das kunstnahe ästhetische Projekt. (Erfahrungsarbeit des Lebens auf Wegen der Kunst), in: G. Selle, W. Zacharias & H. P. Burmeister (Hrsg.): Anstöße zum Ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis?, Unna: LKD Verlag, S. 50-65
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, Kassel: Gustav Bosse Verlag
- Zöckler, Christine (2001): Ein Theaterprojekt als Praxisbeispiel Musisch-Ästhetischer Erziehung. In: G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.): Arbeit an der Einbildungskraft. Praxis Musisch-Ästhetischer Erziehung. Bd. 2. Beispiele, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 8-38

Dr. Constanze Rora  
Dorfstraße 11  
14552 Wildenbruch